

高等学校における特別支援教育推進の重要性とその実践

「不登校」「引きこもり」などの二次障害を回避するために

Activities for Special Supporting Education in High Schools for Avoiding Deuteropathy

三 尾 真 琴

Makoto MIO

はじめに

2007（平成19）年4月に、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、高機能自閉症といった発達障害を新たな支援対象とし、就学手続きの弾力化、特別支援学校のセンター的機能の明確化、特別支援教育コーディネーターの指名などの校内体制の整備等を内容とした特別支援教育が、全国の公立小・中学校に導入された。その後、自治体によって多少の違いはあるものの、2010年度を中心に高等学校への導入が図られている。先行した小・中学校での特別支援教育が、教職員・保護者への啓発活動を含め、比較的その成果をあげている¹⁾のに対して、高等学校への推進には、体制整備への着手が遅れたことによる相対的な遅れに加え、義務教育ではなく入試を経た学生であるとの認識が教員間に存在すること、特別支援教育が求める一人ひとりへの丁寧な支援が非効率と受けとめられるケースがあること、専門性を盾に特別支援学校との協調関係がうまくいかないケースがあることなど、高等学校の特質と課題が指摘されている²⁾。

高等学校の教育課程は社会との結節点に相当し、それぞれの学科での専門性を高めるとともに、高等教育機関等への進学やキャリア

選択の時期にあたり、客観的な自己分析と社会性の獲得が一層要求される。また、「発達障害者支援法」には国および地方自治体の責務と社会との連携の必要性が規定され³⁾、その推進と成果が期待されている。しかしながら、高等学校課程での取り組みは、これまでのところ大きな進展を示してはいない。本状況に対して、文部科学省（以下、文科省と称する）をはじめ地方自治体では特別支援教育の推進に向け、発達障害の特性や支援策、保護者への対応などを盛り込んだパンフレット類を作成し啓発を図っている。とくに文科省は2009（平成21）年に「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校WG」を立ち上げ、7回の会議を経てワーキング・グループ報告案を提示した。その報告はどのような視点に立ち、そこに提示された支援策は高等教育現場に有効な対応策を提示しているのだろうか。

筆者は、2009年8月から2010年3月にかけて、愛知県下の高等学校での特別支援教育の取り組み状況を調査した。その結果、(1) 学校間で（あるいは教員の意欲により）取り組みに大きな差があること、(2) 「教育困難校」といわれる学校では20%程度の発達障害が疑

われる生徒が在籍していること⁴⁾、(3) それらの生徒には「不登校」「引きこもり」などの二次障害⁵⁾につながる恐れあるいはすでに二次障害を発症している者が少なくないこと、(4)「教育困難校」では退学者の半数以上が1年生の夏休み前に退学していることなどが明らかになった。高等学校における具体的な効果的取り組みは喫緊の課題なのである。本論では、高等学校での実態調査を踏まえ、特別支援教育推進の重要性を再確認するとともに、二次障害を回避するためにどのような支援と実践が可能なのかを論じる。

1 特別支援教育の推進に向けた現状と実践

文科省ならびに自治体では高等学校における特別支援教育の推進に向け、現状の認識とそれに向けた対応・取り組みをまとめている。本論では、文科省と北海道教育委員会を取り上げ、その内容と特徴を整理する⁶⁾。

(1) 文科省：高等学校ワーキング・グループ報告

同報告は、(1) 高等学校における特別支援教育の必要性、(2) 高等学校における特別支援教育体制の充実強化、(3) 発達障害のある生徒への理解・支援の充実、(4) 高等学校入学試験における配慮や支援等、キャリア教育・就労支援等の視点から現状と対策をまとめたものである。特別支援教育は、障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取り組みを支援するという視点に立ち、児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善または克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものであるが⁷⁾、現行では成果が不十分との認識の下、本報告がまとめられている。

課題として、①校内委員会や特別支援教育コーディネーターの機能⁸⁾、②人事を含めた

管理職の特別支援教育に対する理解とリーダーシップ、③障害のある本人や保護者への配慮、④スクールカウンセラーや養護教諭の有効活用、⑤特別支援教育支援員の配置と有効活用、⑥生徒指導・教育相談等の組織との連携、⑦特別支援学校のセンター的機能の活用、その他、定時制・通信制課程における十分な状況把握と支援体制の整備ならびに私立学校の取り組みの遅れなどが指摘されている⁹⁾。一方、推進に向けた指導・支援策として、①教育課程の弾力的編成¹⁰⁾、②発達障害のある生徒に対する環境整備と障害の特性等に応じた教科指導、③多様な評価方法の導入、④中学校との連携・協力（情報収集と支援の具体策）、⑤キャリア教育・職業教育の重要性¹¹⁾、⑥特別支援学校のセンター的機能の活用、関係機関との連携、などが提示されている。

(2) 北海道教育委員会

北海道教育委員会は、発達障害等支援・特別支援教育総合推進事業として、『できる！高等学校における特別支援教育——一人一人の生徒が自信をもって学ぶために』（平成21年3月）を作成した。その内容は、①発達障害について知りたい（発達障害の定義と特徴）、②気になる生徒を理解したい（実態把握のためのチェックシート）、③校内の協力体制をつくりたい（校内委員会と特別支援教育コーディネーター）、④個別の指導計画をつくりたい（個別の指導計画の具体例）、⑤個別的教育支援計画をつくりたい（生涯にわたって支援するという意義）、⑥具体的な指導方法を知りたい、⑦保護者や関係機関と連携したい（特別支援学校、巡回相談、地域の関係機関、特別支援教育センター）などから構成されている。

具体的な指導方法の項目に、指導の前提として、①生徒の興味・関心の高いことや発達の比較的進んでいる面など得意な面を活かし

た指導内容、方法の工夫や場面設定を大切にすること、②生徒の学習面、生活面の困難について、原因とともに、障害の特性等を的確に把握し、個別の指導計画等に基づき、指導および支援を行うこと、③校内体制を機能させ、学校全体としての支援の取り組みを進めるとともに、専門家や特別支援学校のノウハウを参考とした指導方法を工夫すること、を掲げている。その上で、学習指導の具体例として、①絵やイラスト、カード等を有効に活用した情報提示を工夫する、板書では色チョークやレイアウトを工夫したわかりやすい提示方法を工夫する、など視覚的情報を活用すること、②一度に一つの指示を出し、達成できた後に次の指示を出す、指示内容はポイントを絞り、学習の見通しをもたせるために、事前に学習内容を順序よく伝えておく、など単純な指示や具体的な指示を心がける、③学習レベルに応じた内容や文字、レイアウトを工夫した教材提示など生徒の状況に応じて選択できるようにするなど、単純な教材を活用する、④できたことをしっかり評価・賞賛する、などほめて自信につなげる、ことが事例として説明されている。

2 高等学校における特別支援教育の取り組み

(1) 学校の特質と校内体制

筆者は、高等学校における特別支援教育の取り組みを把握する一助として、2009年8月から2010年3月にかけて、愛知県内の公立高校15校（全日制・普通科6校、商業科3校、工業科2校、定時制・普通科4校、）の教員への聞き取り調査を実施した。

全日制普通科のA校、B校、C校は入学選抜試験でも高い学力が要求される、いわゆる、進学校である。他方、D校、E校、F校は「教育困難校」あるいはそれに準ずる学校と

の評価を受けており、これらの学校では、生徒の学習意欲と学力は総じて低く、また、退学率が高い点でも共通している。G校、H校、I校はともに商業科であるが、G校が各種検定・資格取得で実績を上げ、比較的落ち着いた状態であるのに対し、H校は、10年前には校内暴力や喫煙・服装の乱れ、授業の不成立などが目立ち、その後、改善策の一つとして「毅然とした」生徒指導を重視した指導を行っている。J校、K校はともに工業科の学校である。両校とも「些細な」ことで生徒どうしのけんかや暴力行為がみられる。L校、M校、N校は夜間定時制高校であり、O校は昼間定時制高校である。定時制高校の場合、以前は触法・犯罪行為を経験した、いわゆる「問題児」が多く在籍していたが、最近では、勤労学生への減少とともに、不登校経験者が半数以上を占める傾向にある。L校とM校、N校が学級制をとっているのに対し、O校は単位制の高校である。

表1は、それぞれの学校における、①1学年の定員、②発達障害あるいはその疑いのある生徒の状態・割合、③校内委員会の設置、④校内委員会の活動、⑤特別支援教育支援コーディネーターの指名、⑥巡回相談等外部機関（スクールカウンセラーを含む）の活用状況をまとめたものである。まず、発達障害あるいはその疑いのある生徒に関し、A校、B校、C校ならびに商業科のG校ではアスペルガー障害の疑いのある生徒が数名（あるいはゼロ名）在籍しているだけなのに対し、「教育困難校」に相当するD校、E校、F校、商業科のH校、I校、工業科のJ校、K校、定時制のL校、M校、N校、O校では、学習障害、注意欠陥多動性障害、アスペルガー障害を含む高機能自閉症と思われる生徒が10～20％程度から「多数」の幅まで在籍している結果となった。また、発達障害と思われる生徒が相

表1 特別支援教育への取り組みの対応

学校(タイプ)	定員	発達障害児・疑いの生徒	校内委員会 の設置	活動	巡回 相談等	学校の特徴・生徒の様子
A(普通科)	360	ASP数人	△	×	×	進学校
B(普通科)	320	ASP数人	△	×	×	進学校
C(普通科)	320	ASP数人	○	△	×	進学校
D(普通科)	200	ASP, LD, ADHD多数	○	○	×	教育困難校(教員の加配あり)
E(普通科)	200	ASP, LD, ADHD全体の10%	○	○	×	退学者の相当数に発達障害の可能性あり
F(普通科)	200	ASP, LD, ADHD相当数	△	○	×	退学率は約20%
G(商業科)	280	在籍していないかも	△	×	△	検定・資格取得で実績
H(商業科)	240	LD, ADHD各クラスに数名	△	×	×	毅然とした生徒指導を実施
I(商業科)	240	ASP, LD, ADHD数名	△	×	×	乱暴な言葉使いの生徒が多い
J(工業科)	240	ASP, LD, ADHD相当数	△	×	×	生徒間のトラブル多い
K(工業科)	240	LD, ADHD各クラスに数名	△	×	×	生徒間のトラブル多い
L(定時制・夜間)	120	ASP, LD, ADHD全体の10%	○	○	△	分割授業, プリント活用の個別授業
M(定時制・夜間)	40	ASP, LD, ADHD全体の15~20%	△	×	×	特別支援教育への取り組み低調
N(定時制・夜間)	40	ASP, LD, ADHD相当数	△	×	×	保健室がない
O(定時制・昼間)	160	ASP相当数, LD, ADHD少数	○	○	△	単位制, 不登校経験者70%以上

※ASP はアスペルガー障害をさす。

当数在籍している学校でも、幼児期の経歴や専門医への受診の有無などの情報が保護者等から十分得られていなかった。特別支援教育を進める上でその母体となる校内委員会は設置されているものの、その大半は教育相談に関する委員会や保健部などの別組織(分掌)に併置されており、独立委員会として設置されているのはC校, D校, E校, 定時制のL校, O校だけであった。さらに、校内委員会に相当する組織が実際に活動していたのはD校, E校, F校, L校, O校であり、その他の学校は「学校経営案」上に名称があるものの、具体的な活動は行われていない状態であった。発達障害あるいはその疑いのある生徒が一定の割合で確認できる学校では、委員会活動も比較的積極的に取り組まれているが、対象生徒がそれほど多くない学校では形式的な対応になっていた。また、特別支援教育コーディネーターの指名はなされているものの、巡回相談など外部機関の活用はほとんど行われていない状況であった。

(2) 生徒の実態と問題行動

学習上・生活上の課題あるいは問題行動と

して、アルファベットのbとd, pとqの区別がつかない、アルファベットまたは単語が発音と結びつかない(発音できない)、教科書の読み方がたどたどしい、行を飛ばしてしまふことがある、漢字をなぞって形を整えることはできるが自分で書くことができない、ノートのマス目に収めることができない、といった学習障害の特徴¹²⁾が見受けられた。また、ヘッドホンが耳から離せない、会うと決まって始業式で締めていたネクタイのことを話す、授業中に立ち歩き突然大きな声でさけぶ、口論になると罵倒するような表現で相手をなじる・ののしる、注意を受けているときに薄ら笑いをする、授業中に虫が入ってくるとパニックになる、特定の教師に対して反抗的な態度をとる、指導中に教師に、「今なら人を殺すことができる」などと発言した、アルバイト先で遅刻を注意されたところ逆に「キレ」て2日でやめた、生活態度を注意され悪態をつきその後不登校になった、クラスメイトの喫煙や校則違反などを事細かく教師に報告したことからいじめに遭った、など主として注意欠陥多動性障害の特徴¹³⁾がうかがえる事例が報告された。このように、「教育

困難校」ならびにそれに準ずると位置づけられている学校、商業高校・工業高校の一部や定時制高校では、授業や日常生活で発達障害の特性を連想させる症状や問題行動が顕在化している。

一方、進学校といわれるA校、B校、C校ならびに商業科のG校では発達障害の疑いのある生徒は全体としてそれほど注意を要しない水準にあるようだが、アスペルガー障害の特徴の一つである「強いこだわり」や社会性に難を抱える生徒が散見されている¹⁴⁾。このように、学校のタイプによって発達障害と類推される種類も対象生徒数も異なっている。また、特定の教師に対して反抗的な態度をとるようになったこと、教師に向かい、「今なら人を殺すことができる」と発言したこと、生活態度を改められず不登校になったことなど、反抗挑戦性障害¹⁵⁾を含め、二次障害と思われる兆候もあらわれている。

3 特別支援教育を阻害する要因と課題

(1) 特別支援教育を阻害する要因

① 入試制度と教員の意識

前項の調査により、高等学校に発達障害あるいはその疑いのある生徒が相当数在籍している事実と、一部の学校の対応を除き、校内の支援体制づくり、教育的配慮・支援が十分に発揮されているとはいえないことが明らかになった。その背景には、高等学校は義務教育ではなく、学校の特徴を理解した上で受験し入学した「適格者」が在籍しているという教員の認識が存在することにあるようだ。その結果、支援が必要な生徒に十分な配慮が払われない事態が起き、生徒の不適応を生む要因に結びついている。

また、生徒に関する情報の点で、中学校での学力や行動の特徴、指導の記録など、支援に不可欠な現状認識のための情報が高校へと

継承されない問題もある。高校進学時に、本人や親の申し出がない限り、受験に不利になるとの判断から、内申書に「発達障害」について書かれるケースはほとんどない¹⁶⁾。

② 高等学校の専門性と画一的生徒指導

一般に、普通科の高校は進学実績を重視する傾向にある。進学校は世間の認知度の高い大学への合格者をこれまで以上に増やすことを目標とし、教育困難校あるいはそれに準ずる学校は「底辺校」から脱出するために進学指導に傾注する。とくに教育困難校では、発達障害と考えられる特徴をもった生徒が相当数在籍しており、その多くは学習の遅れが散見されている。生徒個人の特性よりも成果と効率を重視する、いわゆる「受験勉強」スタイルが取り入れられているケースが多く、彼らにとって大きな負担になるのではないかと危惧する。この学習スタイルは普通科に限ったことではなく、各種検定・資格取得を目指す教科編成をとっている商業高校と工業高校も同様である。また、問題行動の多い学校では、学習環境を維持するため、生徒指導も厳しくされがちである。毅然とした生徒指導では指導の「ブレ」をなくすため、問題行動を引き起こす生徒の個性よりも「基準」が重視される傾向にある。

特別支援教育を推進する上での特徴の一つとして、特別支援学校（旧盲・聾・養護学校）の特殊教育でのノウハウや経験を活用した「センター的機能」があり、巡回相談や教員へのアドバイス、啓発活動など小・中学校で一定の成果をあげている。しかしながら、高等学校では専門性を盾に特別支援学校との十分な情報交換や連携が必ずしも行われていない¹⁷⁾。

③ 単位制と青年期

高等学校が義務教育である小・中学校と決定的に異なるのは、一定の授業時数と学習到

達度（試験の成績）が求められる単位制を採用している点である。これは、小・中学校で認められる「保健室登校」が、高等学校では、原則として欠課扱いとなるため、機能しにくい要因ともなっている。また、青年期特有の友人関係・他者への意識があり、小・中学校で導入されている個別指導を含めた通級が、制度・運用上の問題を含め、行われにくい環境にある¹⁸⁾。

④ 保護者のニーズと学校のニーズ

子どもたちの教育をめぐる保護者と学校との「ニーズの相異」も特別支援教育の推進を阻む要因である。「授業についていけなくても、友だちと一緒に生活するなかで社会性を身につけさせたい」と考える保護者、発達障害に対する社会の理解が十分進んでいないことや就職に対する不安から、療育の事実を隠そうとする保護者、わが子への障害そのものを認めようとせず通常学級に固執する保護者の存在がある¹⁹⁾。また、すでに子どもが学習障害や注意欠陥多動性障害であるとの診断を受けていたり、その疑いを感じながらも、学習や生活の一部にしか不都合を感じないという障害特性から発達障害の認識のないままに通常学級を選択するケースもある。

⑤ 見過ごされてきた年月と保護者自身の問題

文科省によると、学習障害、注意欠陥多動性障害、高機能自閉症などの発達障害は、中枢神経系の機能障害・機能不全とされ、その発現年齢は注意欠陥多動性障害が7歳以前、高機能自閉症が3歳くらいと規定されている²⁰⁾。この発現年齢は、高等学校で学習障害が疑われる生徒の状態が10年以上見過ごされてきたということを意味している。それは長い年月にわたり、適切な支援がなされていない可能性を意味する。二次障害発症の可能性を懸念するのもそのためである。発達障害の

特性のために、生活の中で生じるさまざまな困難や周囲の不適切な対応等が積み重なり、不登校やうつ状態、自己評価の低下、強迫症状などを生じる危険性がある。また、保護者自身に発達障害の特徴があらわれているケースも報告されており、家庭内の対応が二次障害に結びついている可能性もある。

このように、高校のニーズは進学実績あるいはその専門性を高めることに主眼が置かれ、教育困難校の生徒指導では、学習環境を維持するため、生徒の多様性よりも「基準」で指導がなされる傾向が強いなど、保護者のニーズとの相異とともに障害をもつ生徒にとって「自信喪失」「自己否定」といった感情に結びつきやすく、二次障害が起きやすい環境にある。学校サイドに求められるのは、発達障害児が在籍していることを前提に、また、二次障害がいかに生徒本人ならびに家庭にとってつらいものであるかを理解した上で、発達障害児への支援プランを作成・開示することである。また、発達障害児あるいはその疑いのある生徒の保護者との信頼関係の構築なくしては特別支援教育の前進は望めない。教師は、発達障害児あるいはその疑いのある子どもの保護者は、子どもの将来や明確な発達が見えないことに不安を抱いたり、身体の成長とともに、障害がなくなるのではないかと期待したり、自分の過失で障害を負わせたのではないかと責めるなど、不安定な心理状態を抱えたまま日々の子育てを行わなければならない状況を理解した上でそれぞれのニーズに合致した支援を提供していくことが重要となる。

4 二次障害を回避するための実践—結語にかえて

愛知県は、2010年度に高等学校への特別支援教育を導入し、校内委員会の設置、特別支

援教育コーディネーターの指名、個別的教育支援計画・個別の指導計画の策定が制度化された。しかしながら、筆者の調査によれば、管理職あるいは特別支援教育担当者の強い意欲ならびにリーダーシップがなければ全校的な広がり結びついておらず、また、依然として効率を重視した学習指導（受験・資格取得）や画一的な生徒指導が行われている学校も多く、生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握し、適切な指導および必要な支援を行う特別支援教育の実践には結びついていないように思われる。

筆者は高等学校における特別支援教育推進の方策として、小・中学校で取り入れられている通級指導や特別支援学級との交流などが期待できないため、(1) 生徒理解の推進、(2) 教員間での情報の共有化とチームワークによる支援、(3) 「わかりやすい授業」に向けた授業改善、を提起してきた²¹⁾。これらは、前述の文科省ならびに自治体のプランとも合致するものである。しかし、改めて指摘しなければならないのは、高等学校には発達障害が疑われる一定の生徒が在籍し、そのなかにはすでに不登校やうつ病、反抗挑戦性障害などの二次障害を発症している生徒が少なくないという事実である。また、彼らは1年生の夏休み前に退学する比率が高く、対応は具体的かつ緊急を要する。

(1) 保護者面談の前倒し実施—何とか4月に

従来、保護者面談は6月中旬から7月上旬にかけて実施されてきた。これを前倒しし、4月に実施するように変更する。多くの高等学校で、夏休み前に退学した生徒の状況（なぜ問題行動を起こしたのか、なぜ学校に登校しなくなったのか、なぜ退学を選択したのか）を十分把握できていないとの声が聞かれる。それ故、障害の特性や対人関係、家庭環境な

どから生じる行為が学校内で問題化する前に、保護者とともに生徒を把握するのである。保護者面談の前倒しは、在籍する生徒への対応のみならず保護者理解にもつながる。また、教師の熱意と生徒を思いやる気持ちは、保護者・教師両者の信頼関係の構築にも効果が期待できるはずである。

(2) 総合的な学習の時間や特別活動を活用した「自己肯定感」の育成

総合的な学習の時間や特別活動（「学級活動」「生徒会活動」「学校行事」）の一部を活用し、生徒が授業や学校を「楽しい」「自分の居場所」と思える環境を作り、「特技への評価」「仲間づくり」「学びの意味」の創出をとおした「自己肯定感」の育成を行う。

具体的には、生徒の関心・特技をベースにした活動（サッカーやバスケットボールなどの球技、絵画や音楽などの芸術分野、野外活動など）を授業の一環として取り入れ、生徒を参画させ、楽しませ、学校（学級）を自分の居場所と認識させることである。この時大切なのは、生徒一人ひとりをよく観察し指導に結びつけることである。対人関係（コミュニケーション能力を含む）、ルールへの対応、参加意欲・表情、技術・能力を把握することであり、プラスの評価に相当するところを適切に「ほめる」ことである。ほめることで生徒は心を開きやすくなり、対人関係の向上、ひいては自己肯定感に結びつく事例を筆者は経験している²²⁾。また、夏休み前に退学者が多いことから、この活動をできるだけ、1学期に集中させたい。入学から3～4か月で退学していく生徒に学校を見つめ直す機会を与えることができる。高等学校は学習指導要領に基づき、指導し知識を習得させる、という従来の教育観を大きく転換させる必要がある。従来の学校教育・学校運営にとらわれない、

デューイのいう「コペルニクス的変革²³⁾」が求められるのである。

生徒一人ひとりの特性に配慮し、そのニーズに応える特別支援教育の理念は十分評価に値するものであり、その教育方針は発達障害の児童生徒のみならず、すべての児童生徒を対象とし定着させていかねばならない。そのためには、学校現場の実態をさらに把握するとともに二次障害を起因させないという前提に立つ必要がある。また、その基盤として、学校の教職員、家庭（保護者）、地域に対しての啓発活動が重要な役割を果たす。十分な財政的裏付けと支援体制が必ずしも整っていない状態で、特別支援教育の導入が開始されたが、その理念と意義を共有し、提起されている課題に真摯に取り組むことで、特別支援教育をその理念に沿った制度に定着させていかなければならない。

【注】

- 1) 小・中学校では、保護者に対する特別支援教育の講習会、特別支援学級と通常学級との交流、通級指導の弾力化などをとおし、保護者や生徒の特別支援教育に対する意識・理解が深まったとの事例が報告されている。
- 2) 三尾真琴「特別支援教育－高校には柔軟な教員配置を」朝日新聞『私の視点』2010年1月29日付。その他、「LDやADHDの支援 幼稚園・高校、整備遅れる」朝日新聞 2007年5月13日付、「2006（平成18）年度 幼稚園、小学校、中学校、高等学校等におけるLD、ADHD、高機能自閉症のある幼児児童生徒への教育支援体制整備状況調査結果（全体集計表）」文部科学省 2007年など。
- 3) 発達障害者支援法は、2005（平成17）年4月に施行され、その目的は、発達障害のある子どもたちの発達や成人の社会生活を促進させるための支援を行うことにある。国や地方公共団体の責務として、早期発見、発達支援、学校教育や就労における支援を行うべきことを明らかにし、また中枢的役割を担っていく発達障害者支

援センターを設置することなどについて定めている。

- 4) 文部科学省『高等学校における特別支援教育の推進について－高等学校ワーキング・グループ報告』では、発達障害が疑われる生徒の在籍率を全体で約2.2%とし、全日制1.8%、定時制14.1%、通信制15.7%の内訳としている。
- 5) 二次障害とは、発達障害をもつ子どもが、その障害の特性のために、生活の中で生じるさまざまな困難や周囲の不適切な対応等のために、二次的にうつ状態や強迫症状などを呈することを指す。また、明白な精神障害までを生じなくとも、自己評価の低下や、周囲の働きかけを被害的、迫害的に解釈しがちになる傾向なども含めて、二次障害と呼ぶこともある（吉川徹「アスペルガー症候群－思春期以降の合併症と自殺」石川元編『アスペルガー症候群－歴史と現場から究める』至文堂 2007年 139頁）。
- 6) その他、『気になる生徒の支援ガイドブック－高等学校における特別支援教育』山梨県教育委員会 2011年、研究・実践報告書として『どうする？！ 高校における「特別支援教育」』さいたま教育文化研究所障害児教育研究委員会 2008年などが作成されている。
- 7) 「特別支援教育は、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、わが国の現在及び将来の社会に重要な意味を持っている」文部科学省「特別支援教育の推進について」（初等中等教育局長通知）2007年4月1日より抜粋。
- 8) 特別支援教育コーディネーターの役割は、1) 校内の関係者や医療、福祉等の関係機関との連絡調整、保護者との関係づくりを行うこと、2) 保護者に対する学校の相談窓口となり、保護者を支援すること、3) 担任の教師に対して、相談に応じたり、助言するなどの支援を行うこと、4) 校内での適切な教育的支援につながるよう教育委員会に設置されている巡回相談や専門家チームとの連携を図ること、5) 校内委員会の適切で円滑な運営がなされるよう推進役を担う

- こと、である（文部科学省「小中学校におけるLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥/多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援整備のためのガイドライン（試案）」2004年 26-32頁）。
- 9）文部科学省『高等学校における特別支援教育の推進について－高等学校ワーキング・グループ報告』特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 2009年 8月27日より抜粋。
- 10）高等学校学習指導要領（平成21年 3月告示）第1章総則には、生徒の実態等を考慮し単位数の増加を容認する内容や教科以外の教科（「学校設定教科」）を設定できる旨が規定されている。
- 11）高等学校学習指導要領（平成21年 3月告示）第1章総則には、障害のある生徒などへの必要な配慮とともに関係機関と連携した支援計画の作成など、指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うことが規定されている。
- 12）学習障害の特徴として、知的発達のレベルは平均かそれ以上の能力を有しながらも、実際の学習面では、特に、国語や算数・数学といった基礎的学習の習得に関してつまずきが見られるという大きな特徴を持っている。例えば、教室で本を読むときに、同じ行を読んだり行を飛ばしたりする、文字を書くとき鏡文字になってしまう、算数の筆算で桁がずれてしまう、授業中ぼんやりすることが多い、などが観察される（姉崎弘『特別支援教育－「障害特性の理解」から「教員の専門性向上」へ』大学教育出版 2006年 57頁）。
- 13）注意欠陥多動性障害には、a 不注意優勢型、b 多動性－衝動性優勢型、c 混合型、の三つのタイプがある。不注意優勢型の特徴は、注意の集中が困難、安易に気が散る、話を聞かない、すぐ忘れる、単純ミスをする、集中が必要な課題を避ける、課題を構築できない、課題に必要なものを紛失する、課題を遂行できないなどである。多動性－衝動性優勢型は、そもそも席を離れてしまう、落ち着きがない、たえず活動している、しゃべりすぎる、質問が終わる前に答える、人の話をささげる、静かに遊べない、順番を待てないなどの特徴をもつ（大沼直樹 吉利宗久共編著『特別支援教育の理論と方法』培風館 2005年 91頁）。
- 14）アスペルガー障害を含めた、高機能自閉症の特徴として、
- ① いくつかの情報を同時に処理することが困難であり、臨機応変に対応することが苦手である。
 - ② 例えば、大人に聞かれるままに、子ども同士の秘密を話してしまうなど、暗黙の了解事項を理解していない。悪意はないが、友達の気持ちを気遣うことができず、つい本当のことをいってしまう。また社会のルールや常識がわからない。
 - ③ 他の子が何をしているかは分かるが、その子はその時何を考えて行動しているのかを推測することが困難で、相手の気持ちや意図するところが読めない。従って、他人の悪意を見抜くことができない、善意と受け取るため、他人に騙されやすく、いじめにもつながりやすい。
 - ④ 例えば、「絵を描いて」というと、「え」と字文字を書いてしまうなど、言葉を発音どおり、字義通りに理解してしまう。冗談は通じず、ユーモアなど言外の意味やことばの裏の意味を理解することが難しい。
 - ⑤ 具体的な指示をしなないと分かりにくく、あいまいでいい加減な世界が理解できない。
 - ⑥ 運動面では動作や行動がぎこちない。学習面ではパターンや法則が決まっていることは得意であるが、想像力や創造力を使う学習は苦手であり、しゃくし定規に行動する、などが挙げられる（尾崎洋一郎他『高機能自閉症・アスペルガー症候群およびその周辺の子どもたち』同成社 2005年 23-51頁）。
- 15）反抗挑戦性障害とは、周囲に対して挑戦・挑発的にかつ反抗的な態度・行動を当然のようにしてしまうものをいう。愛着形成の遅れをはじめとして叱責過多による自己イメージの悪化や、その結果、大人に対する反抗といった二次的問題（二次障害）で説明されることが多い（杉山登志郎『発達障害の子どもたち』講談社（講談社現代新書1922）2007年 137頁を参考にした）。
- 16）例えば、河原ノリエ『「ややこしい子」とともに生きる－特別支援教育を問う』岩波書店（岩波ブックレットNo.703）2007年 36頁。
- 17）専門性以外の壁として、高等学校の一部の教員のなかに、特別支援学校ならびにその教員を

- 一段低く見る傾向が感じられる。
- 18) 通級とは、通常学級に在籍しながら、支援・障害の程度に合わせて、別室で指導を行うことをいう。
 - 19) 一方、発達障害の特性や対応への知識が十分でない、あるいは子どもの状態について「無関心」ともとれる態度を示す保護者もいる。
 - 20) 文部科学省『今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）』2003年3月より。
 - 21) 三尾真琴 前掲「特別支援教育－高校には柔軟な教員配置を」。
 - 22) 適切にほめることの重要性とその実践については、三尾真琴「“Better than Nothing”を基底にした生徒指導と教科指導－定時制高校における給食と板書ノートの活用をととした生徒理解の実践と応用」『金城学院大学論集（社会科学編）』第5巻 第1号 金城学院大学 2008年 84-98頁を参照。
 - 23) デューイ（宮原誠一訳）『学校と社会』岩波書店（岩波文庫）2004年 45頁。